

Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintakriteerit – köydenvetoa soveltuvasta hakijasta

Artikkelissa tarkastellaan luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintakriteereitä. Huomio kohdistetaan erityisesti opettajankouluttajien käsityksiin koulutukseen ja opettajan ammattiin soveltuvista hakijoista. Menetelmäksi valittiin kehittävä fenomenografia, joka antoi mahdollisuuden kartoittaa kompleksisia valintakriteereitä ja tavoittaa soveltuvuuskokeiden kehittämistarpeita. Teemahaastatteluihin osallistui kahdeksan pitkään arvioitsijana toiminutta opettajankouluttajaa. Neljävaiheisen fenomenografisen analyysin tuloksena tiivistyi kolme kuvauskategoriaa, jotka kuvasivat soveltuvuuden arviointikriteerejä opettajan ammatillisten vaatimusten, koulutettavuuden ja motivaation näkökulmista. Tutkimus toi esiin valitsijoiden välisiä käsityseroja soveltuvien hakijoiden valmiuksista ja ominaisuuksista. Esimerkiksi koulutettavuuden kohdalla toisen arvioitsijan korostaessa nöyryyttä ja vastaanottavaisuutta opettajankoulutuksessa tarjottavalle opetukselle, arvosti toinen arvioitsija kriittistä orientaatiota vallitsevien käytänteiden kyseenalaistamiseksi. Nämä paradoksit antoivat viitteitä siitä, että valinnat toteutuvat pääosin ideaalipohjaisten, subjektiivisten ja vaihtelevien käsitysten varassa tieteellisesti perustellun tavoitepohjaisen arvioinnin sijaan. Tämä vaikeuttaa valintaprosessin kehittymistä asiantuntijatoiminnaksi sekä hakijoiden yhdenvertaisen kohtelun varmistamista. Tämän eksploratiivisen tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskoetutkimuksessa ja sen kehittämisessä.

Asiasanat: luokanopettajakoulutus, opiskelijavalinnat, soveltuvuuskoe, valintakriteerit, kehittävä fenomenografia

Johdanto

Luokanopettajakoulutus näyttäytyy suomalaisessa korkeakoulujärjestelmässä poikkeuksellisen suosittuna hakukohteena; kun yliopistokoulutukseen on keskimäärin viime vuosina hakeutunut noin nelinkertainen määrä hakijoita opiskelupaikkoihin verrattuna (Vipunen 2017), tavoittelee luokanopettajakoulutuksen opiskelupaikkoja keväisin noin kymmenkertainen hakijamäärä (Valtakunnallinen kasvatusalan valintayhteistyöverkosto 2017). Korkeat hakijamäärät sekä opiskelupaikan

saavuttamisen edellyttämät korkeat arvosanat (ks. OECD 2015) ovat omiaan edistämään kuvaa kilpailusta ja halutusta alasta.

Koska opiskelupaikan saaminen voi kuitenkin edellyttää useita hakukertoja, on valintojen ympärille rakentunut mitä erilaisimpia uskomuksia opettajaksi soveltuvuudesta. Se, mitä koulutukseen hyväksytyltä lopulta edellytetään, jää hakijalle useimmiten hämärän peittoon (Kemppinen 2007). Tämä näkyy esimerkiksi oikaisupyyntöjen vastineissa, joissa valintakriteereihin liittyviä yksityiskohtia ei avata vaan viitataan valintaoppaissa ilmoitettuihin yleiskriteereihin. Kyse on tällöin joko siitä, että valintakriteereitä ei haluta paljastaa tai siitä etteivät kriteerit ole yksiselitteisiä myöskään opettajankoulutusyksiköille. (Kemppinen 2003; Meri & Westling 2003.) Valintaperusteiden läpinäkyvyydestä on tehty havaintoja myös muissa suositun opettajankoulutuksen maissa (mm. Casey & Childs 2007).

Huolimatta edellä esitetyistä havainnoista ja epäilyistä, ei valintakriteereitä ole kuitenkaan pyritty tutkimuksen avulla kuvaamaan tai erittelemään. Tässä tutkimuksessa analysoimme luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeessa arvioitsijoina toimivien opettajankouluttajien käsityksiä opettajankoulutukseen ja opettajan ammattiin soveltuvasta hakijasta. Tutkimustehtävän purimme kahdeksi tutkimuskysymykseksi:

1. Millaisia soveltuvuuskäsityksiä opiskelijavalintaa toteuttavilla opettajankouluttajilla on?
2. Millaisia opiskelijavalintakriteereitä käsitysten perusteella muodostuu?

Vaikka opettajienkouluttajat vaikuttavat keskeisesti opettajankoulutuksen opetussuunnitelmiin, pedagogisiin valintoihin, opetukseen ja opettajankoulutuksen kehittämiseen (mm. Murray, Swennen & Shagrir 2009), on heidän osuutensa opiskelijavalintojen toteuttajina jäänyt lähes tutkimatta. Hakijoiden arviointia säätelevillä – niin eksplisiittisillä kuin implisiittisillä – valintakriteereillä on kuitenkin opettajankoulutuksen ja opettajan ammatin kannalta kauaskantoisia siirtovaikutuksia: tietynlaisen opiskelija-aineksen seuloutuminen opettajaopintoihin siirtää valikoidut ominaisuudet kantajiensa mukana työelämään ja koululuokkiin (Casey & Childs 2011; Falkenberg 2010). Kun ottaa huomioon opettajan merkityksen kaikkein tärkeimpänä oppimistuloksiin vaikuttavana tekijänä (mm. Hattie 2009), on soveltuvuuskokeessa kyettävä nojaamaan valideihin valintakriteereihin.

Opiskelijavalintojen kehittäminen on ollut voimakkaasti esillä sen noustua pääministeri Sipilän hallitusohjelmassa (VNK 2015) ja sen toteuttamissuunnitelmassa (VNK 2016) sen keskeiseksi korkeakoulutuksen kehittämistoimenpiteeksi.

Luokanopettajakoulutuksen valintakriteereitä koskevan tutkimustiedon puutteen vuoksi tutkimuksemme toimii eksploraatiivisena eli kartoittavana tutkimuksena, jonka avulla pyritään paitsi lisäämään opiskelijavalinnan läpinäkyvyyttä myös mahdollistamaan valintakriteereiden kehittämiseen ja uudelleenarviointiin tähtäävä jatkotutkimus.

Opettajankoulutuksen opiskelijavalintamenettelyt

Kansainvälistä tutkimusta opettajakoulutuksen opiskelijavalinnoista on tuotettu muun muassa Yhdysvalloissa (Byrnes, Kiger & Shechtman 2003; D’Agostino & Powers 2009), Kanadassa (Casey & Childs 2011; DeLuca 2012), Israelissa (Shechtman 1992) sekä Serbiassa ja Sloveniassa (Pecek & Macura-Milovanovic 2015). Meta-analyysin (Casey & Childs 2007; Byrnes ym. 2003) perusteella käytetyin opiskelijavalintakriteeri näyttää olevan hakijoiden yleissivistävän koulutuksen päättöarvioinneista hankittu akateemisten taitojen keskiarvo, *Grade Point Average* (GPA).

GPA-pisteisiin nojaava valintamenettely on saanut osakseen myös kritiikkiä. Niillä ei esimerkiksi ole havaittu ennustearvoa hakijoiden opintomenestykseen opettajakoulutuksessa (Byrnes ym. 2003) tai suoriutumiseen opettajan ammatissa (Casey & Childs 2011; D’Agostino & Powers 2009). Valintakriteereinä käytettyjen GPA-pisteiden ja opettajan arjen työssä vaadittavien ominaisuuksien välillä on myös nähty epäsuhta: opettajan työssä vaadittava osaaminen, esimerkiksi kielelliset sekä ihmissuhde- ja johtamistaidot eivät tule näkyviksi GPA-mittareihin perustuvassa opiskelijavalinnassa (Byrnes ym. 2003; Kosonen 2005). Sitten GPA-tuloksen ohessa on alettu kiinnittää huomiota edellä mainittuihin soveltuvuutta arvioiviin ominaisuuksiin, ja monissa opettajakoulutusyksiköissä valintakokeet ovat muotoutuneet monivaiheisiksi.

Maamme luokanopettajakoulutuksen valintoihin GPA-kritiikki osuu vain osin. Suomessa valintakoemalli on alan suosiosta johtuen ollut vuosikymmeniä

kaksivaiheinen (Räihä 2010; Uusiautti & Määttä 2013). Valinnan ensimmäisenä vaiheena toteutetaan valtakunnallinen kasvatustieteellisen alan akateemisia opiskeluvalmiuksia mittaava VAKAVA-koe, joka vuonna 2007 korvasi aiemman yotodistukseen, työkokemukseen sekä muihin opintoihin nojanneen esikarsintajärjestelmän.

Opiskelijavalintatraditio – soveltuvuuskoe

Opiskelijavalinnan toisena ja ratkaisevana vaiheena toteutetaan soveltuvuuskoe. Sen institutionaalisenä tavoitteena on valikoida koulutukseen parhaiten soveltuvat sekä motivoituneimmat hakijat, jotka tulevat paitsi suoriutumaan opettajankoulutuksesta, myös sitoutumaan siihen ja myöhempään opetusalan työtehtävään (Casey & Childs 2007; Valli & Johnson 2007). Valinnan vähimmäistavoitteena voitaneen pitää soveltumattomien karsimista – pyrkiihän opettajaksi paljon ihmisiä, joille ammatti ei omista toiveista huolimatta sovi (Nikkola & Rähä 2007).

Soveltuvuuskokeessa arvioidut hakijan ominaisuudet ovat vaihdelleet eri vuosikymmeninä. Siinä missä 1950-luvulla kansakoulun opettajaksi pyrkineeltä edellytettiin puhdasmaineisuutta, ruumiinterveyttä, säännöllisyyttä, musikaalisuutta, esiintymistaitoa ja hyväkäytöksisyyttä, 1970- ja 80-luvuilla huomio kohdentui hakijan esiintymistaitoisuuteen, harrastuneisuuteen ja ekstroverttiyteen (Rinne 1986). Kun opettajaksi aikovien opetustaidon näytteestä osana valintakokeita luovuttiin vuonna 1996, siirsi muutos paitsi luokanopettajakoulutuksen valinnat elokuulta kesäkuulle (Räihä 2010), antoi myös tilaa väljemmin soveltuvuutta kuvaavalle arvioinnille (Laes 2005). Tällöin pyrkijältä alettiin edellyttää motivoituneisuutta, soveltuvuutta, sitoutuneisuutta tai koulutettavuutta.

Yliopistojen kevään 2017 valintaoppaissa luokanopettajaopiskelijavalinnan tavoitteet kuvaavat valintakriteereitä opettajankoulutusyksiköstä toiseen varsin väljästi ja yleisellä tasolla (taulukko 1). Laes (2005) pitää tätä merkinä opiskelijavalinnan sosiaalisesta konstruoitumisesta, jossa valitsijoille jätetään runsaasti vapauksia toimia vaikuttimiensa pohjalta; valta julistaa hakija soveltuvaksi tai soveltumattomaksi (Lay, Pinnegar, Reed, Wheeler & Wilkes 2005). Meri ja Westling (2003) puolestaan toteavat, että väljät ja erittelemättömät valintakriteerit vaikeuttavat paitsi valintojen tieteellisen pohjan rakentumista, heikentävät valintaprosessin kehittymistä

asiantuntijatoiminnaksi sekä vaikeuttavat hakijoiden mahdollisuutta tehdä omakohtaisia päätelmiä valintakokeessa menestymisensä syistä. Tämä epätietoisuus on johtanut luokanopettajavalintojen tyyppipiirteeseen – karsittujen toistuvaan uudelleenhakeutumiseen (Räihä 2010).

Taulukko 1. Soveltuvuuskokeen opettajankoulutusyksikkökohtaiset tavoitteet (yliopistojen valintaoppaat 2017)

	Soveltuvuuskokeen tavoitteet
Helsingin yliopisto	Arvioida hakijan soveltuvuutta opettajan ammattiin sekä taitoja, motivaatiota ja sitoutuneisuutta opiskella luokanopettajan koulutuksessa. Sitoutuneisuudella tarkoitetaan hakijan sitoutuneisuutta suorittaa tutkinto hakemassaan opintosuunnassa.
Itä-Suomen yliopisto, Joensuu	Arvioida hakijan edellytyksiä suoriutua koulutuksen opinnoista sekä soveltuvuutta, motivoituneisuutta ja sitoutuneisuutta koulutukseen ja opetustyöhön. Lisäksi kiinnitetään huomiota hakijan yhteistyö-, vuorovaikutus-, kommunikaatio- ja ongelmanratkaisutaitoihin.
Itä-Suomen yliopisto, Savonlinna	Pyrkiä selvittämään hakijan edellytyksiä suoriutua koulutuksen opinnoista, motivoituneisuutta sekä soveltuvuutta ja sitoutuneisuutta hakemaansa koulutukseen ja alalle. Lisäksi pyritään selvittämään hakijan ongelmanratkaisu-, yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamista.
Jyväskylän yliopisto	X
Lapin yliopisto	X
Oulun yliopisto	Saada käsitys hakijan soveltuvuudesta koulutukseen sekä opettajan työhön arvioimalla mm. hakijan sosiaalisia ja vuorovaikutustaitoja sekä kykyä jäsentää omia motiivejaan, tavoitteitaan ja kykyjään. Soveltavassa osiossa hakija tuo esiin tiedollista, taidollista tai taiteellista osaamistaan.
Tampereen yliopisto	X
Turun yliopisto, Rauma	Saada käsitys pyrkijän motivaatiosta, koulutettavuudesta sekä soveltuvuudesta opettajan uralle.
Turun yliopisto, Turku	

X=soveltuvuuskokeen tavoitteita ei ole kirjattu yliopiston valintaoppaaseen.

Valintakriteerit näyttävät muotoutuvan muun kuin tutkimusperustaisen ymmärryksen varaan (Laes 2005; Lindeberg & Pitkäniemi 2013; Xa200y). Kemppinen (2007) arvioi todellisiin arvioinnin kohteisiin syventyvien tutkimusten puutteen johtuvan siitä, että opettajankoulutusyksiköt eivät mielellään lisää valintaprosessinsa läpinäkyvyyttä, koska lisääntynyt avoimuus voisi kontaminoida valintoja muuttaen koetilanteen epäautenttiseksi ja käsikirjoitusmaiseksi hakijoiden toistaessa heiltä odotettuja vuorosanoja. Tämän on pelätty vähentävän soveltuvuuskokeen luotettavuutta ja kasvattaa valintaraatien työmäärää.

Ideaalipohjainen valinta haastaa hakijan oikeusturvaa

On selvää, että valitsijoina toimivien opettajankouluttajien käsitykset sopivasta opettajaprofiilista heijastuvat siihen, millaisia hakijoita he suosivat soveltuvuuskokeessa (Falkenberg 2010; Lindeberg & Pitkäniemi 2013). Koska nämä käsitykset ovat usein syvälle juurtuneita ja epäyhtenäisiä (Childs & Casey 2007) ja saattavat jopa kummuta arvioitsijan omista kouluajoista (Darling-Hammond 2006; Lortie 1975), on helppo yhtyä Meren ja Westlingin (2003) epäilykseen valintakriteerien subjektiivisuudesta, tiedostamattomuudesta sekä niiden vaihtelusta arvioitsijasta toiseen. Vahvasti tunnelatautuneena käsitykset myös muuttuvat eksaktia tietoa hitaammin.

Opiskelijavalintaa voi tarkastella Borkenaun (1990) käsitteillä ideaalipohjainen ja tavoitepohjainen valinta. Edellisestä on kyse silloin kun valinta perustuu siihen, että hakijasta on löydettävissä valitsijan omaa subjektiivista ja intuitiivista ammattikuvaa vastaavia piirteitä. Jälkimmäisestä, tavoitepohjaisesta valinnasta, on kyse taas silloin, kun valinta nojaa ennalta määriteltyjen ammatin kannalta keskeisiin kriteereihin. Ideaalipohjaisen valinnan eräänlainen ongelma on, että se pikemminkin uusintaa uskomuksen mukaista opettajakuva kuin uudistaa sitä (Räihä 2010)

Mikäli valinnat perustuvat pelkästään arvioitsijoiden subjektiivisiin näkemyksiin soveltuvuudesta (ideaalipohjainen valinta), lisääntyy sattuman osuus valinnassa. Yksittäisen hakijan valikoituminen voi olla riippuvainen siitä, millaisella soveltuvuuskäsityksellä varustetun valitsijan arvioitavaksi hän joutuu (DeLuca 2012; Laes 2005). Vaikka arvioitsijan persoonallinen soveltuvuusmääritelmä voi joskus sopia yhteen ammatissa edellytettävien ominaisuuksien kanssa, jää siihen nojaava valintapäätös kuitenkin puutteelliseksi (Nikkola & Räihä 2010). Pahimmillaan tämä koettelee soveltuvuuskokeisiin osallistuvien oikeusturvaa.

Tutkimuksen toteuttaminen ja metodologiset valinnat

Tutkimuksen tavoitteena oli analysoida opettajankouluttajien soveltuvuuskäsityksiä sekä niiden pohjalta rakentuvien valintakriteereitä. Lähestyimme valintakriteereitä kolmella fenomenografiseen tiedonintressiin soveltuvalla tasolla, jotka esittävät saman käsitysten eri osia (ks. Marton, Dall’Alba & Beaty 1993; Åkerlind 2005):

valintakriteereiden (mitä-taso) lisäksi pyrimme tutkimaan arvioinnin keinoja ja tapoja (miten-taso) sekä perusteita ja syitä (miksi-taso). Fenomenografian valintaa tutkimusotteeksi puolsi myös vähäinen tutkimustieto opiskelijavalintaa suorittavien opettajankouluttajien soveltuvuuskäsityksistä.

Perinteisen fenomenografian (esim. Marton 1994) sijaan tutkimusta ohjasi kehittävä fenomenografia (*developmental phenomenography*), jossa tutkimuksen lähtökohtana ovat käytännön kehittämistarpeet sekä saavutetun tutkimustiedon sovellettavuus (Bowden 2000). Kehittävän fenomenografian valinnalla pyrimme tuottamaan tietoa valintakäytänteiden kehittämiseksi sekä jatkotutkimuksen mahdollistamiseksi. Fenomenografian mahdollisti myös vallitsevien, jopa itsestään selvinä pidettyjen käsitysten näkyväksi tekemisen, jonka toivomme edistävän nykyiseen valintaprosessiin mahdollisesti sisältyvien epäkohtien purkamista.

Osallistujat ja aineiston hankinta

Tutkimukseen osallistui kahdeksan kokenutta opettajankouluttajaa, jotka olivat pitkään osallistuneet luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintoihin. Heistä kuusi osallistui tutkimukseen ennen soveltuvuuskokeita tai niiden aikana, kaksi kokeiden jälkeen. Pyrkimyksenämme oli huomioida eri opettajankoulutuspositiot, mikä merkitsi, että valitsimme tutkimukseen kaksi osallistujaa kustakin valintoihin osallistuvasta opettajankouluttajaryhmästä (professorit, yliopistonlehtorit, lehtorit, normaalikoulun opettajat). Osallistujat edustivat myös yhden opettajankoulutusyksikön jokaista haastattelu- ja ryhmätehtävävalintalautakuntaa.

Keskittymällä yhteen opettajakoulutusyksikköön saavutettiin se, että tutkimukseen osallistui samassa yksikössä työskenteleviä ja samanlaisen valintakoevalmistautumisen läpikäyneitä opettajankouluttajia. Näin tuloksissa kuvattujen käsityksien eriytymisen voidaan tulkita muodostuvan valitsijoiden henkilökohtaisten ja subjektiivisten käsityserojen kautta, eikä opettajankoulutusyksikkökohtaisten erojen pohjalta. Tutkittavien valitseminen useista opettajankoulutusyksiköistä olisi voinut tuoda käsityksiin lisää eriytyneisyyttä, mutta olisi samalla poistanut mahdollisuuden kuvata jo yksittäiseen opettajankoulutusyksikköön sisältyvää käsitysten variaatiota. Huolimatta tutkimuksen

kohteen yksittäisyydestä, ei siitä saatu tietoa ole kuitenkaan ainoastaan sidottu tutkimuskohteena olleeseen opettajankoulutusyksikköön (ks. Varto 2005).

Keräsimme tutkimusaineiston fenomenografiselle tutkimusotteelle ominaisella tavalla, teemahaastattelulla (ks. Åkerlind, Bowden & Green 2005).

Teemahaastatteluilla oli mahdollista saada näkymä yksilöllisistä merkitysrakenteista, ja kertyneen aineiston voi siten katsoa edustavan vastaajien käsityksiä ja tulkintaa ilmiöstä (ks. Marton 1994). Teemahaastattelurungon muodostivat opettajankoulutusyksiköiden kirjaamat tavoitteet (soveltuvuus, koulutettavuus ja motivaatio), joista haluttiin konkreettisempaa ja yksityiskohtaisempaa tietoa. Haastatteluissa keskityimme erityisesti *miksi*-kysymyksiin, joilla Åkerlindin ym. (2005) mukaan saavutetaan merkityksellistä tietoa yksilöllisistä ilmiötä koskevista asenteista, intentioista ja merkityksistä.

Analyysin vaiheet

Fenomenografisessa analyysissä aineisto pyrittiin tiivistämään kuvauskategorioiksi (*categories of description*), jotka edustivat abstraktimpaa kuvaustasoa kuin yksittäisten henkilöiden käsitykset (Marton 1994). Analyysi eteni neljävaiheisesti vertaamalla käsityksiä ja yhdistämällä niitä yhtenevien piirteidensä perusteella kategorioiksi (ks. Åkerlind 2005). Ensimmäinen vaihe keskittyi etsimään litteraateista tutkimuskysymysten suuntaisia merkityksellisiä ilmaisuja ja ajatuksellisia kokonaisuuksia. Toisessa vaiheessa ilmaisut ryhmiteltiin merkitysyksiköiden joukoksi (*pool of meanings*, ks. Marton 1994) eli käsityksiksi. Kolmannessa vaiheessa merkitysyksiköiden joukosta rakentui neljä aiempaa abstraktimpaa käsitysten alakategoriaa. Lopulta alakategoriat tiivistyivät kolmeksi pelkistetyksi ja laadullisesti toisistaan eriytyneeksi kuvauskategoriaksi.

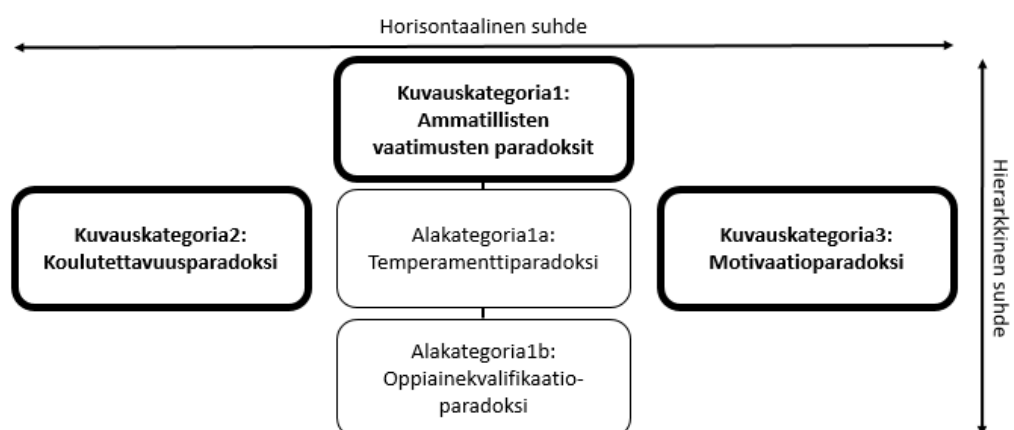
Vaikka fenomenografinen analyysi koostuu laadullisesti eriytyneiden ja ominaispiirteiltään rajattujen kuvauskategorioiden muodostamiseen tähtäävistä vaiheista, on sen päätarkoituksena käsitysten vaihtelun ja eroavaisuuksien kuvaaminen (Bowden 2005; Marton 1994). Siten aineistomme kuvauskategorioiden sisään ryhmittyi toisistaan eroavia ja jopa keskenään vastakkaisia käsityksiä, jotka nostivat esiin kategorioiden sisäisiä jännitteitä. Tässä analyysissä oli keskeistä kuvata kategorioiden ominaispiirteiden sijaan niiden käsityksellisiä ääripäitä. Taulukossa 2

esitämme esimerkin kuvauskategorian sisäisestä jännitteisyydestä ja kuvauskategorian nimeämisestä.

Taulukko 2. Esimerkki jännitteisistä käsityksistä kuvauskategorian sisällä

Käsitys	Vastakäsitys	Kuvauskategoria
<i>Kyl se mun mielestä sellanen kriittisyys ja kyseenalaistaminen on tärkeä ominaisuus. Mulle se taas jotenkin tuntuu luontevalta, et hakija on enemmän kyseenalaistaja (8.11)</i>	<i>Hyvällä hakijalla on tietämystyyppinen nöyryys. Kun opettajaopinnot on aika käytännöllisiä, et on aika vastaanottavainen sille opetukselle, siinä mielessä nöyrä. (2.15)</i>	Koulutettavuusparadoksi

Analyysin tuloksena nimesimme kuvauskategoriat seuraavasti: 1) *ammattillisten vaatimusten paradoksit*, 2) *koulutettavuusparadoksi* ja 3) *motivaatioparadoksi*. Tulosten raportoinnin selkeyttämiseksi määrittelimme myös kuvauskategorioiden keskinäisen struktuurin, koska kategoriat linkittyivät toisiinsa edustaessaan saman ilmiön erilaisia käsitystapoja (ks. Bowden 2005; Åkerlind ym. 2005). Kuviosta 1 selviää, miten kuvauskategoriat järjestäytyivät sekä hierarkkisesti että horisontaalisesti. Kuvauskategoria 1 edustaa korkeamman tason kuvauskategoriaa kuin jälkimmäiset kategoriat, koska se muodostui kahdesta analyysin viimeisessä vaiheessa yhdistyneestä alakategoriasta. Tämän vuoksi se sisältää monipuolisempaa käsitteen kokemusta kuin alakategorian tasolle jääneet kuvauskategoriat (ks. Marton 1994).



Kuvio 1. Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintakriteereiden paradoksit

Hierarkkisella kategoriajärjestelmällä päästään eroon fenomenografiselle tutkimukselle tyypillisestä ongelmasta – kaikkien käsitysten esittämisestä samanarvoisina (Gröhn 1993). Analyysin tuloksena syntyneet kategoriat täyttävätkin kaikki Martonin ja Boothin (1997) fenomenografisen tutkimustulosten arviointikriteerit: 1) jokainen kategoria paljastaa jotakin selkeästi erottuvaa ilmiön käsitystavoista, 2) kategoriat on loogisesti suhteutettu toisiinsa ja 3) tulokset ovat pelkistettyjä eli havaittu variaatio esitetään lukumäärällisesti mahdollisimman vähinä kategorioina.

Tulokset

Seuraavaksi esittelemme tutkimuksemme tulokset. Kuvaamalla yksittäisiin kuvauskategorioihin sisältyneitä opettajankouluttajien käsityksiä saimme esille myös vallitsevan opiskelijavalintajärjestelmän sisältämiä jännitteitä. Koska nämä jännitteet ilmenivät eräänlaisina vastakkaisuuksina, nimesimme ne paradokseiksi. Sitaattien tunnustetietojen ensimmäinen numero viittaa haastateltavaan ja jälkimmäinen analyysiyksikön järjestysnumeroon.

Ammatillisten vaatimusten paradoksit

Opettajan ammatti on todettu vaativaksi kielellisiä ja ihmissuhde- ja johtamistaitoja edellyttäväksi ammatiksi (Byrnes ym. 2003). Työhön kuuluvat olennaisesti kasvatus- tai opetus suunnitelmatyö sekä koulun kehittäminen moniammatillisessa yhteistyössä niin kollegojen vanhempien sekä muiden sidosryhmien kanssa (Leana 2011). Opettajankouluttajat vertasivat näkemyksiään opettajan työn vaatimuksista soveltuvuuskokeessa arvioitaviin hakijoiden ominaisuuksiin. Keskeisin eroavaisuus valitsijoiden välillä näkyi heidän pohdinnoissaan etsityistä persoonallisuuden piirteistä:

Ilman muuta tietynlaiset persoonallisuuden piirteet, että on ulospäinsuuntautuva, niin niistä on hyötyä tällaisissa tilanteissa niin kun nää on nää soveltuvuuskokeet. Jos on esimerkiksi humoristinen tyyppi ja osaa käyttää sitä jollakin tavalla siinä jännittävissäkin tilanteessa, niin siitähän tulee ilman muuta semmonen positiivinen vaikutelma. (6.9)

Lausahduksessa esiin tullut ekstroverttiys korostui luokanopettajavalinnoissa aina hakuasiakirjoja myöten vielä ainakin 1980-luvulla (esim. Rinne 1986). Nykyisillään ekstroversion korostuminen aineistossa saattaakin johtua ennemmin soveltuvuuskokeen sosiaalisesta perusluonteesta kuin opettajan työn asettamista

vaatimuksista. Laes (2005) ehdottaa, että vaikka puhe ekstroversiosta viittaa uskomukseen stereotyyppisestä opettajakuvasta, näyttävät valitsijat suosivan ulospäinsuuntautuneita, koska ekstrovertit hakijat pystyvät haastattelutilanteessa suostuttelemaan valitsijat puolelleen ”neuvottelemalla” itselleen opettajaidentiteetin. Osa tämän tutkimuksen haastatelluista nivoi ulospäinsuuntautuneisuuden yhteen sujuvan ja vakuuttavan käyttäytymisen kanssa, joita pidetään tärkeinä vertailuperusteina opettajiksi pyrkiville kuten seuraavissa lausumissa:

No tietysti semmoinen puhumisen taito on tosi tärkeä. Et osaa selkeästi ilmasta itseensä. (1.9)

Jos on semmosia, et ulosanti on heikkoa. Jos ei saa toisesta mitään irti, ei pysty kertomaan omia ajatuksia tai vastaamaan kysymyksiin, niin kyl se on silloin hankala olla opettajana. (2.3)

Lausahdukset tukevat Meren ja Westlingin (2003) epäilyksiä selkeän äänen ja kielenkäytön nousemisesta soveltuvuuden arvioinnin piilovalintakriteeriksi. Sujuvan puheen merkitykseen valinnan onnistumisessa näyttävät uskovat myös hakijat, mikä käy ilmi koulutuksen ulkopuolelle jääneiden oikaisupyynnöistä. Räihän siteeraama oikaisupyynnö ”mielestäni pystyin kertomaan ajatuksistani selkeästi ja perustelin näkemykseni varsin hyvin” (Räihä 2010, 45) ilmentää vallitsevaa hakijoiden käsitystä keskeisimmästä valintakriteeristä.

Osa valitsijoista ei kuitenkaan ollut vakuuttunut hakijoiden ulospäinsuuntautuneisuuden oleellisuudesta. Sen sijaan he pyrkivät vähentämään assertiivisuuden – jämäkän ja verbaalisesti selkeän, asiallisen ja vakuuttavasti perustelevala käytöksen – vaikutusta hakijoita arvioitaessa. Käsitys on yhteneväinen Laeksen (2005) havaintojen kanssa siitä, että sosiaalisesti korostuneet soveltuvuuskoetilanteet voivat jättää varjoonsa muita tärkeitä valintakriteereitä. Yksi haastatelluista muotoilee ajatuksen seuraavasti:

Ainahan se on sekä arvioitsijalle sekä hakijalle eduksi, että ei ois liian lukkoon lyöty käsitys hyvästä opettajasta. Että se sallis kuitenkin variaatiota, ettei se esimerkiksi olis sellanen, että se suosis yksinomaan ulospäinsuuntaunutta, sellaisia tehopakkauksia. Et siinä helposti tulee kiinnitettyä huomiota sellaseen ekstroverttiyteen, sellaseen ulospäinsuuntauneeseen. Et mä kyllä katson hirveen paljon sitä, et se temperamentti ei saa olla se tärkein. (7.13)

Ekstroversion sivuuttaminen lienee lopulta kuitenkin haastavaa, sillä sen on havaittu olevan voimakkaimpia ja nopeimmin tunnistettavia persoonallisuuden piirteitä

(Borkenau 1990; Myers 2002). Ekstroverttiys on Heikkilä-Laakson (1995) tulosten mukaan keskeisin luokanopettajakoulutukseen valittujen ominaisuus, sillä valituista ekstroverteiksi luokiteltuja on yli 90 prosenttia kun heidän osuutensa hakijajoukossa oli huomattavasti pienempi. Aineistomme mukaan ulospäinsuuntautuneisuuden hallitsevuus valintakokeessa riippuu valitsijoiden henkilökohtaisista arvioinnin työkaluista ja kyvystä nähdä dominoivien piirteiden lävitse.

Toinen ammatillisiin vaatimuksiin osuva paradoksi koski valitsijoiden ristiriitaisia näkemyksiä oppiainekvalifikaatioiden merkityksestä. Osa valitsijoista edusti ns. suppean erityisosaamisen käsitystä, jossa valinnassa arvostettava osaaminen kytkeytyy oppiaineisiin, kuten seuraavassa kuvauksessa:

Musta on tosi tärkeä, et on sellasia harrastuksia ollu vuosikausia, joita se henkilö voi soveltaa omassa opetuksessaan, niin onhan se nyt paljon pidemmällä, kun se henkilö, jolla ei oo mitään. Oli sitten liikunta, kuvaamataidolliset jutut, musiikki. Esimerkiks musiikkia voi käyttää hyväkseen niin monella tavalla, miksei liikuntaa ja kuvistakin kyllä. Siel on semmosiakin, jotka on vaikka maajoukkueason pelaajia, niin kyllä sillon voi arvata, et se on aika hyvä siinä. Hänen taitonsa on niin laajat, että se pystyy antaan enemmän kun tällöinen mattimeikäläinen. Kyl semmoset taidot mun mielestä painaa. Sanotaan et jos se harrastus taas on ihan koulumaailman ulkopuolelta, niin ei se kiinnosta tai mä en noteeraa sitä. Kyl mä jotenkin mietin, että mitä annettavaa sillä on oppilaille siellä omassa luokassa. (5.8)

Oppiainekvalifikaatioiden nouseminen valintakriteeriksi edustaa Lindebergin ja Pitkäniemen (2013) mukaan oppiaine-eksperttiyttä korostavaa ammattikuvaa. Vaikka oppiaineisiin liittyvien kvalifikaatioiden arvioinnilla onkin ollut opiskelijavalinnassa perinteisesti keskeinen rooli (ks. Rinne 1986), on niiden ylläpitäminen Räihän (2010) mukaan tänä päivänä kyseenalaista, koska opettajan työn edellyttämää osaamista ei enää kyetä määrittelemään yksinomaan oppiainekvalifikaatioiden kautta. Osa arvioitsijoista korosti ns. laajan erityisosaamisen merkitystä, jossa erityisosaamista ei sidota oppiainekvalifikaatioihin.

Sillä hakijalla on myös jotain omia kiinnostuksenkohteita, liittyy ne sitten kouluun tai ei. Jos on joku kiinnostuksenkohde, koska luokanopettajanhomma on niin monipuolinen. Harrastat sä mitä vaan, niin sä saat siitä jotain omaan työhös. Se tuo jotain lisäarvoa siihen, että jos miettii kouluyhteisöä jossa pitää olla erilaisia osaajia, niin näin niitä sitten tulis sinne. (2.16)

Vaikka erityisosaamista ei välttämättä suoraan liitettäisikään oppiainekvalifikaatioihin, on näkyvien taitojen käyttäminen valintakriteerinä kuitenkin nähty perusteettomana tai jopa haitallisena opettajankoulutuksen kannalta. Esimerkiksi Nikkolan ja Räihän (2007) mukaan näkyvien taitojen korostaminen opiskelijavalinnasta lähtien tarkoittaa sitä, että opettajan ammatti uusintaa itseään kisälliperiaatteen tavoin: ammatti opitaan ja sitä toteutetaan samoihin käytännön taitoihin nojaten kuin ennenkin. Tällöin opettajan ammatin edellyttämä tiedollinen dynaamisuus ja osaamisen jatkuva päivittäminen vastaamaan mahdollisimman hyvin oppilaiden muuttuviin tarpeisiin ja kiinnostuksiin (ks. Rollnick & Mavhunga 2016) jää saavuttamatta.

Koulutettavuusparadoksi

Opettajaksi oppiminen edellyttää Feiman-Nemserin (2008) mukaan monenlaisia kompetensseja: opettajaopiskelijan tulee kehittää taitoaan ajatella ammatin tavoitteiden ja vaatimusten mukaisesti, ammatin edellyttämää tietopohjaansa, opettajan työn edellyttämää ammatillista herkkyyttään sekä kykyään toimia käytännön monimutkaisissa tilanteissa. Meren ja Westlingin (2003) mukaan opettajankoulutuksen tulisikin valikoida sellaisia opiskelijoita, jotka ovat kykeneviä niin akateemiseen opiskeluun kuin opettajan ammatin edellyttämien valmiuksien oppimiseen. Arvioitsijoiden puheenvuoroissa tavoiteltua ja tunnistettavaa koulutettavuutta kuvattiin varsin ristiriitaisilla määritelmillä. Osa valitsijoista kuvasi opettajaopintojen luonteen vuoksi tavoiteltavaa koulutettavuutta nöyryytenä, jolloin hakijoiden oletetaan suhtautuvan vastaanottavaisesti annettuun opetukseen.

Toivottavasti hakijalla on tietäntyyppinen nöyryys. Kun opettajaopinnot on aika käytännöllisiä, et on aika vastaanottavainen sille opetukselle, siinä mielessä nöyrä. Jos on valmiiksi varsin vahvat ismit, niin sit se tuo pelkkää vastustamista asioiden opetteluun ja sit opiskelu on sellasta suorittamista. (2.15)

Ois hyvä olla vähän nöyräkin, kun aina voi tietää, mikä on loppujen lopuksi siinä työssä se hyöty ja et mitä taitoja tarvii. (1.28)

Edelliset näkemykset vaikuttavat yhtyvän havaintoihin sopeutuvuutta ja mukautumista suosivasta opettajankoulutuksesta, jonka riskinä on rajoittaa kriittistä ajattelua ja vastustaa kriittisesti orientoituneita hakijoita. Koulutukseen epäilläänkin valikoituvan suopeasti ja kritiikittömästi vallitsevaan koulukulttuuriin suhtautuvia hakijoita, jolloin kehittämis- ja uudistamisorientoituneiden hakijoiden osa on jäädä

koulutuksen ulkopuolelle (ks. Meri & Westling 2003). Vaikka hakijoiden sopeutumiskyvyn arviointi nähtiin pääosin tärkeänä koulutettavuuden osana, osa valitsijoista edusti kriittistä orientaatiota korostavia käsityksiä.

Kyl mun mielestä kriittisyys ja kyseenalaistaminen on tärkeä ominaisuus. Mulle se jotenkin tuntuu luontevalta, et hakija on enemmän kyseenalaistaja. Mun mielestä on hirveen tervettä et uskalletaan kyseenalaistaa. Nythän kuuluu olla kauheen teknologiamyönteinen, kun sehän on kaikkien meidän elämässä mut, että missä määrin se on sellanen must-juttu jokaiselle opettajalle. Et on hyvä katsoa asian eri puolia, et osaa kyseenalaistaa myös nää trendit, et miten pitää olla. Yks asia, mikä huolestutti, oli se, että hakijat hirveen vähän uskalsivat jotenkin ottaa kantaa tai argumentoida tai oikeesti olla eri mieltä. (8.11)

Vaikka edellinen puheenvuoro korosti reflektointia, avoimuutta vaihtoehtoisille näkökulmille sekä näki traditioiden kyseenalaistamisen kaiken oppimisen ja siten myös opiskelijavalintojen lähtökohtana, on kriittisen ja uudistavan ajattelun arviointi opiskelijavalinnoissa Floresin ym. (2012) mukaan vaikeaa. Haasteet johtuvat erityisesti hankaluudesta löytää jaettua määritelmää kriittiselle ajattelulle sekä muotoilla siihen perustuvaa yksiselitteistä arviointikriteeriä. Loppujen lopuksi kriittisesti orientoituneiden hakijoiden määrä näyttää olevan rajallinen, koska Layn ym. (2005) havaintojen mukaan opettajankoulutukseen hakeutuvilla on varsin vahva ja muuttumaton ennakkokuva opettajan työstä, mikä ei anna mahdollisuuksia kriittiselle uudelleentarkastelulle.

Motivaatioparadoksi

Motivaatiolla tai pikemmin tavalla osoittaa motivaatiota näyttää olevan luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnassa keskeinen merkitys. Opiskelijavalintojen yhteydessä motivaatiolla viitataan yleensä sitoutumiseen sekä opintoihin että ammattitehtäviin (ks. Meri & Westling 2003). Tässä aineistossa korostui jälkimmäinen motivaation tarkastelu- ja arviointitaso. Jännitteisyys hakijoiden ammatillisen motivoitumisen varmistamisessa näkyi erityisesti siinä, miten valitsijat kuvasivat keinojaan arvioida hakijoiden motivaatiota. Osa valitsijoista pohjusti valintapäätöstään ideologisin perustein (ks. Kemppinen 2003), joiden vakuudeksi hakijoilta odotetaan relevantteja perusteita ammatinvalintapäätökselle:

Kyllähän se motivaatio pitää olla, et halua oikeesti kasvattaa ja opettaa. Mun mielestä se olisi tärkein saada selville. Et sitten miten ne esittää jos kysytään, että miksi haluat opettajaksi. Kyl se pitää pystyä perustelemaan, et millä

perusteella haluaa. Et jos esimerkiksi vaikka sanoo, et mä oon nyt hakemassa tänne viidettä kertaa ja mä ehdottomasti haluan tänne, mut ei pysty perustelemaan tai tarkemmin sanomaan että miksi, niin ei se pelkästään riitä. (4.7)

Vaikka hakijoiden motivaation arviointi soveltuvuuskokeessa on kirjattu tavoitteeksi myös useimpiin opettajankoulutusyksiköiden valintaoppaisiin, on motivaation mittaaminen todettu validiteetiltaan ja reliabiliteetiltaan arveluttavaksi sen dynaamisuuden, subjektiivisuuden, epästabiiliuden sekä heikon erottelevuuden ja operationalisoitavuuden vuoksi (Haukioja, Karppinen, & Kaivo-oja 2013; Laes 2005). Esimerkiksi ulkoisesti ja sisäisesti motivoituneita hakijoita ei valintakokeessa kyetä erottelemaan (Malmberg 2006). Haastateltujen näkemykset mukailevat Lindebergin ja Pitkäniemen (2013) havaintoa, jonka mukaan hakijoiden välisten motivaatioerojen arviointi on haastavaa, koska hakijat lähes poikkeuksetta ovat motivoituneita ja uskovat pystyvänsä toimimaan opettajana, kuten seuraava arvioitsijan lausuma osoittaa:

Täähän on hirveen vaikee, koska hakijathan on tässä mielessä aika tasaisia. Ne on jo karsiutunu aika pitkälle sen VAKAVAn myötä, niin käytännössä melkein kaikki ovat motivoituneita. Siinä on hirveen vaikee tehdä eroja, et oisko joku motivoituneempi kuin toinen. Tietysti et jos joku epäröi tai ei oo kauheen hyvät perustelut minkä takia hakee, niin voidaan kaivaa esiin sellaista vähemmän motivoitunutta henkilöä. (3.12)

Hakijoiden uravalintamotiivien selvittämisen tärkeyttä on korostettu myös viimeaikaisessa opiskelijavalintakeskustelussa (esim. Uusiautti & Määttä 2013). Sahlberg (2012) kuvaakin kansainvälisessä vertailussa suomalaisen opettajankoulutuksen valintakokeiden tyyppikysymykseksi sen, miksi hakija on valinnut opettajaksi hakeutumisen. Räihän (2010) mukaan taas se, että valintoja ohjaavat liiaksi ”miksi haluat opettajaksi” -kysymykset ”miten sovellut opettajaksi” -kysymysten sijaan, johtaa vakuuttavampien sekä kokeneempien hakijoiden suosimiseen.

Kosonen (2005) korostaa, että uravalintamotiivit eivät ole yksiselitteisiä, sillä erityisesti nuorten hakijoiden motiivien arviointi on ongelmallista vasta muovautumisvaiheessa olevan opettajaidentiteetin sekä opetusalaan ja omia kykyjä koskevien puutteellisten tai epärealististen käsitysten takia. Etenkin opettajan työnkuvaa koskevat epärealistiset käsitykset ovat Darling-Hammondin (2006) ja Lortien (1975) mukaan yleisiä, koska opettajan työn realiteetit ovat hakijoille

opettajakokemuksen puuttuessa tuntemattomia. Darling-Hammond (2006, 35) puhuu ”tarkkailemalla saavutetusta pätevoitymisestä”, joka ilmentää monen hakijan mielikuvaa siitä, että opettajan työnkuva muodostuu vain näkyvästä toiminnasta, esimerkiksi tiedon siirtämisestä tai luokan hallinnasta. Tämän ajatuksen mukaan, opettajaksi voi pätevoityä tarkkailemalla opettajan toimintaa, jopa vain oppilaan roolissa. Usea haastateltu kertoi tunnistavansa hakijoiden opettajan työtä koskevien käsitysten epärealistisuuden aiheuttamat haasteet erityisesti motivaation arvioinnille. He korostivat, että tarkkailemalla saavutetulle pätevoitymiselle ei juurikaan voi antaa painoarvoa:

Lähtökohtahan se tietysti täytyy olla, olkoon se verbi nyt rakastaa tai että sitä haluais tehdä, mut ihan hirveen paljon sille ei painoo kannata antaa, koska se ei voi olla realistinen, jos ei sitä oo tehny. (6.19)

Osa hakijoista saattaa olla enemmän innokkaita kuin suuntautuneita kohti opettajan ammattia ja sen edellyttämiä taipumuksia ja taitoja (ks. Nikkola & Räihä 2007). Jotkut haastatellut korostavat nojaavansa arviointistrategiassaan yksioikoisen motivoituneisuusmantran sijaan hakijan orientoitumiseen kohti opettajan ammattia. Kososen (2005) mukaan hakuorientaation aitoutta ja todellista kiinnittymistä opettajaidentiteettiin voidaan tunnistaa muun muassa hakijan esittämien tavoitteiden, alaan liittyvien aiempien toimintojen ja harrastuneisuuden sekä tunnelatauksen perusteella. Orientaatiota suosivien valitsijoiden mukaan opettajan ammattiin suuntautumisen ja sitoutumisen piirteitä osoittavatkin hakijan ohjautuminen kasvatusalan opintoihin ja töihin, mutta myös muu sosiaalinen, erityisesti ohjauksellisia kokemuksia sisältänyt toiminta:

Esimerkiks on monta semmosta, jotka sanoo, et mä oon yrittäny jo kaks kertaa OKL:een – en oo päässy. Tuli pakollinen välivuosi ja mä menin lukemaan kasvatustieteitä, menin kouluavustajaks ja sain lisäkokemusta. Kyl sille täytyy pistää painoarvoa, et tommonen on kyllä todella sitoutunu. Ei ollu epäilystä ettei haluis alalle. Sit et onks ollu sellasissa tilanteissa, missä on joutunu oleen muiden kanssa tekemisissä. Useestihan näillä siellä on opettajakokemusta, sijaisuuksia, koulunkäyntiavustajaa, urheiluseuran vetämistä. Eikä tänne varmaan kukaan semmonen tuu hakemaankaan, joka ei haluais olla muiden kanssa, koska sitä tää työ sit on. Mut tietty se on etu jos on lasten kanssa ollu, ohjannu ryhmiä – tanhuryhmää, urheiluryhmää tai partioryhmää. Se ehkä kertoo, että on kiinnostus. (5.1)

Jos valmentaa pieniä, pikku urheilijoita ja liikunnan harrastajia, kyllähän se kertoo sitoutumiskyvystä ja myöskin motivaatiosta, et oikeesti tykkää alasta. Nää on aina vähän kyseenalaisia, mut jos niiden taustalla on sellaiset hyvät

perustelut ja tarina, et miksi näitä on tehnyt, niin kyllä se aika paljon motivaatiosta ja sitoutuneisuudesta kertoo. (1.22)

Edellä mainitut orientaatioon viittaavat hakijoiden urasuuntautuneet valinnat, kuten kasvatustieteen opinnot, opettaja- ja avustajakokemus sekä sosiaalisen harrastustoiminnan ohjaaminen pisteytettiin aiemmin suoraan opiskelijavalinnassa (ks. Räihä 2010). Vaikka tällaisesta palkitsemisesta opiskelijavalinnassa onkin luovuttu, antaa orientaatioon viittaava toiminta opiskelijavalintaa suorittaville kättä pidempää hakijan todellisen suuntautuneisuuden ja tulevaisuutta koskevien tavoitteiden arvioimiseksi heikosti operationalisoitavan ja subjektiivisuudesta kärsivän haluperustaisen motivaatiotarkastelun sijaan.

Pohdinta

Tässä tutkimuksessa analysoimme luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnoissa arvioitsijoina toimivien opettajankouluttajien soveltuvuuskäsityksiä.

Valintakriteereihin sisältyneet keskinäiset jännitteet ja paradoksaalisuudet antavat tukea epäilyksille valintakriteereiden vaihtelevuudesta ja subjektiivisuudesta (mm. Meri & Westling 2003), tieteellisestä perusteettomuudesta (mm. Lindeberg & Pitkäniemi 2013; Räihä 2010) sekä sosiaalisesta konstruoitumisesta (mm. Laes 2005). Valintakriteerit käyvät köydenvetoa paikoin jopa niin paljon, että hakijan yksittäinen ominaisuus voi yhden valitsijan mielestä olla opettajankoulutukseen valikoitumista edistävä, toisesta taas menestymisen mahdollisuuksia heikentävä tekijä.

Tutkimustulosten sisältäessä näin runsaasti jännitteisyyttä, on syytä tarkastella kriittisesti erityisesti tutkimuksen luotettavuutta sekä kuvattujen kriteereiden todenperäisyyttä. Suurimman haasteen tutkimuksen luotettavuudelle aiheuttaa asettumisen ongelma (*problem of enactment*). Kennedy (1999) on havainnut, että opettajat puhuvat opettamisesta hyvin eri tavoin kuin sitä käytännössä toteuttavat. Sama ilmiö on nähdäksemme liitettävissä myös tähän tutkimukseen: opettajankouluttajat eivät välttämättä toteuta opiskelijavalintaa samoilla perusteilla kuin siitä puhuvat.

Myöskään soveltuvuuskäsitykset eivät seuraavina valintakeväinä välttämättä ilmene tässä tutkimuksessa kuvatun kaltaisina. Vaikka opettajan ammattia ja ominaisuuksia

koskevia käsityksiä pidetäänkin syvälle juurtuneina ja pysyvinä (ks. Childs & Casey 2007; Darling-Hammond 2006; Lortie 1975), määritellään käsitykset fenomenografisessa tutkimuksessa kuitenkin dynaamisiksi. Käsitysten dynaamisuus jääkin tyypillisesti yhtä aineistonhankintakierrosta käyttävissä fenomenografisissa tutkimuksissa, kuten tässäkin tapauksessa, tavoittamatta (Åkerlind ym. 2005).

Joka tapauksessa valintakriteereiden havaittu subjektiivisuus ja runsas eriytyminen viittaavat opiskelijavalinnan nojaavan intuitiiviseen – Borkenaun (1990) määrittelemään ideaalipohjaiseen ammattikuvaan. Tällainen opiskelijavalinta voi aiheuttaa kahdenlaisia ongelmia. Ensiksi, ideaalipohjaisen valinnan suomat vapaudet valitsijoille estävät keskeisten ammatillisten ominaisuuksien nostamisen arvioinnin lähtökohdaksi. Vaikka valitsijoiden soveltuvuusmääritelmät voivatkin sopia yhteen opettajan työssä edellytettävien ominaisuuksien kanssa, ei niihin sitoutuminen muuten tutkimusperustaisuuteen vannovassa opettajankoulutuksessa ole perusteltua.

Toiseksi, valinnan ideaalipohjaisuus aiheuttaa hakijoiden kannalta merkittäviä haasteita. Hakijan valikoituminen koulutukseen riippuu lopulta valitsijan soveltuvuus käsityksistä (ks. myös DeLuca 2012; Laes 2005). Kun valinta perustuu sopivien valitsija-hakija-parien muodostumiseen, nousee sattuman osuus valinnan oikeudenmukaisuutta ja yhdenvertaisuutta arvioitaessa liian suureksi. Ideaalipohjainen valinta ei myöskään tuo helpotusta hakijoiden kokemaan epätietoisuuteen siitä, mitä koulutukseen hyväksytyltä edellytetään (ks. Casey & Childs 2007; Kemppinen 2007). Koska hakijoiden on mahdoton tehdä päätelmiä valinnan ratkaisseista syistä, se johtaa toistuviin uudelleen hakeutumisiin luokanopettajakoulutukseen (Sajavaara ym. 2002; Xa200y). Toisaalta, hakijoiden epätietoisuus on täysin ymmärrettävää; eiväthän tutkimuksessa havaitut inkoherentit valintakriteerit liene yksiselitteisiä myöskään valintaa toteuttaville opettajankoulutusyksiköille (ks. myös Kemppinen 2003).

Johtopäätökset

Vaikka tulokset osoittavat, että luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintaan sisältyy nykyisellään valinnan uskottavuutta ja oikeudenmukaisuutta heikentäviä paradoksaalisuuksia, kannustavat tulokset valintakriteerien kollektiiviseen uudelleenarviointiin ja kehittämiseen. Sovellettavan lisätiedon tuottaminen olikin kehittävän fenomenografian myötä tutkimuksen metodinen lähtökohta. Esimerkiksi

valitsijoiden koulutuksella olisi mahdollista paitsi tarkastella yksittäisten valitsijoiden ”sokeita pisteitä”, myös yhtenäistää hajanaisia valintakriteereitä sekä kehittää niiden luotettavuutta, kuten Byrnes ym. (2003) ja DeLuca (2012) ovat ehdottaneet amerikkalaisen valintakoetutkimuksen pohjalta. Tämä vaikuttaisi opiskelijavalinnan toteutumiseen nykyistä tasavertaisemmin – ilman, että hakijan valikoitumisen ratkaisee se, kenen arvioitavaksi hän joutuu.

Toisaalta opettajan ammatilla on vankka profession suoja: valmiit opettajat tai opettajankouluttajat päättävät, ketkä pääsevät opettajan ammattiin (ks. Lay ym. 2005). Vaikka opettajankouluttajat itse luottavatkin kykyynsä toteuttaa valintoja (Valli & Johnson 2007), on haasteellisessa valintatehtävässä riski turvautua helposti arvioitavaan opettajan näkyvään osaamiseen liittyvään erityisosaamiseen ja sen puutteisiin. Olisikin perusteltua lisätä valintaraateihin jäseniä, joilla ei ole opettajataustaa (ks. myös Laes 2005; Rähä 2010), esimerkiksi käyttää apuna ammatinvalintaan perehtyneiden psykologien asiantuntemusta. Hyödyntämällä henkilöarvioinnin ammattilaisia opettajankouluttajien tukena olisi arviointia mahdollista suunnata nykyistä paremmin kohti koulutuksen ulottumattomissa olevia pysyviä ominaisuuksia, kuten kykyjä ja temperamenttia (ks. Casey & Childs 2007; Valli & Johnson 2007).

Vaikka yhtenäisesti määriteltä, ajassa muuttuvaa opettajuuden ydintä on vaikea tavoittaa, sen kriteereitä kannattaisi yrittää laatia. Viimeaikaisia opettajuustutkimuksen tuloksia esimerkiksi globalisaation ja oppilaiden moninaisuuden (mm. Dervin, Paavola & Talil 2013; Madden 2015; McNamara & McNicholl 2016) sekä digitalisaation (mm. Jordman, Kiili, Lonka, Schneitz & Vauras 2015; Kereluik, Mishra, Fahnoe & Terry 2013) vaikutuksista opettajan työn vaatimuksiin tulisi hyödyntää valintakriteerien laatimisessa. Tulevaisuudessa opettajan ydintaito vaikuttaakin muodostuvan kyvystä päivittää omia ydinkompetensseja sekä laajentaa ja jäsentää asiantuntijuutta uudelleen jatkuvan oppimisen, innovatiivisuuden ja toimijuuden kautta. Tämän adaptiivisen asiantuntijuuden (esim. Vogt & Rogalla 2009) tunnistaminen ja arvioiminen soveltuvuuskokeessa edellyttää koulutusinstituutioiden välistä avointa keskustelua ja sopimuksia yhteisten valintakriteerien määrittelemiseksi. Tällöin opettajakoulutuksen

valintaprosessit kehittyisivät asiantuntijatoiminnaksi ja vahvistaisivat valintojen merkitystä ja tieteellisesti perusteltua interventiotehtävää nuorten uravalintojen tueksi.

Lähteet

Ashworth, P. & Lucas, U. 2000. Achieving empathy and engagement: A practical approach to the design, conduct and reporting of phenomenographic research. *Studies in Higher Education*, 25 (3), 295–308.

Borkenau, P. 1990. Traits and ideal-based and goal-derived social categories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58 (3), 381–396.

Bowden, J. 2000. The nature of phenomenographic research. Teoksessa J. Bowden & E. Walsh (toim.) *Phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press, 1–18.

Byrnes, D. A., Kiger, G. & Shechtman, Z. 2003. Evaluating the use of group interviews to select students into teacher-education programs. *Journal of Teacher Education*, 54 (2), 163–172.

Casey, C. E. & Childs, R. A. 2007. Teacher education program admission criteria and what beginning teachers need to know to be successful teachers. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 67, 1–24.

Casey, C. E. & Childs, R. A. 2011. Teacher education admission criteria as measure of preparedness for teaching. *Canadian Journal of Education*, 34 (2), 3–20.

D’Agostino, J. V. & Powers, S. J. 2009. Predicting teacher performance with test scores and grade point average: A meta-analysis. *American Educational Research Journal*, 46 (1), 146–182.

Darling-Hammond, L. 2006. *Powerful Teacher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

DeLuca, C. 2012. Selecting inclusive teacher candidates: validity and reliability issues in admission policy and practice. *Teacher Education Quarterly*, 39 (4), 7–31.

Dervin, F., Paavola, H. & Talib, M. 2013. Kohti kasvatuksellista monimuotoisuutta? Monikulttuurinen ja interkulttuurinen kasvatusta suomalaisessa koulussa ja opettajankoulutuksessa. *Kasvatus*, 44(3), 241–244.

Falkenberg, T. 2010. Admission to teacher education programs: the problem and two approaches to addressing it. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 107, 1–35.

Feiman-Nemser, S. 2008. Teacher learning: How do teachers learn to teach? Teoksessa M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. J. McIntyre (toim.) Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts. New York, NY: Routledge, 697–705.

Flores, K. L., Matkin, G. S., Burbach, M. E., Guinn, C. E. & Harding, H. 2012. Deficient critical thinking skills among college graduates: Implications for leadership. Educational Philosophy and Theory, 44 (2), 212–230.

Green, P. 2005. A rigorous journey to phenomenography: From a naturalistic inquirer standpoint. Teoksessa J. Bowden, & P. Green (toim.) Doing developmental phenomenography. Melbourne: RMIT University Press, 32–46.

Gröhn, T. 1993. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino, 1–31.

Hattie, J. 2009. Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.

Haukioja, T., Karppinen, A. & Kaivo-oja, J. 2013. Paljonko on motivaatiosi? – Yliopistojen sisäänoton monikriteerinen arviointikehikko. Tiedepolitiikka 38 (3), 17–30.

Heikkilä-Laakso, K. 1995. Luokanopettajakoulutukseen osallistuneiden ja valittujen persoonallisuus: Persoonallisuuden ilmeneminen opetusharjoittelussa ja sen muutos kahden ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. Turun yliopiston julkaisuja C, osa 110.

Jordman, M., Kiili, K., Lonka, K., Schneitz, A. & Vauras, M. 2015. Oppimisympäristöt ja -menetelmät: Nykytilankuvaus ja kehittämis ehdotukset. Teoksessa N. Ouakrim-Soivio, A. Rinkinen & T. Karjalainen (toim.) Tulevaisuuden peruskoulu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8, 76–83.

Kemppinen, L. 2003. ”Osallistuin myös viime vuonna valintakokeeseen”. Useaan kertaan Rauman OKL:n valintakokeisiin osallistuneet oikaisupyyntöjen ja tilastotietojen valossa. Teoksessa P. Räihä, J. Kari & J. Hyvärinen (toim.) Rutiinivalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 77, 61–91.

Kemppinen, L. 2007. Ihannehakijan muotokuva – epävirallinen valintakoe keskustelu ja opettajuuteen liittyvät uskomukset. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalinnan olemuksen määrittelyä. Jyväskylä: PS-kustannus, 185–228.

- Kennedy, M. M. 1999. The role of preservice teacher education. Teoksessa L. Darling-Hammond & G. Sykes (toim.) *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 54–85.
- Kereluik, K., Mishra, P., Fahnoe, C., & Terry, R. 2013. What knowledge is of most worth: Teacher knowledge for 21st century learning. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 29(4), 127–140.
- Kosonen, P. 2005. Sosiaalialan ja hoitotyön asiantuntijuuden kehitysehdot ja opiskelijavalinta. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 271.
- Laes T. 2005. Tulevaa opettajaa tunnistamassa – opettajaksi soveltuvuuden arvioinnista. *Turun yliopiston julkaisuja C*, osa 235.
- Lay, C. D., Pinnegar, S., Reed, M., Wheeler, E.Y. & Wilkes, C. 2005. The positioning of preservice teacher candidates entering teacher education. Teoksessa J. Brophy & S. Pinnegar (toim.) *Learning from research on teaching: perspective, methodology and representation*. *Advances in research on teaching* 11. Oxford: Elsevier, 235–252.
- Leana, C. 2011 The missing link in school reform. *Stanford Social Innovation Review*, 9(4), 30–35.
- Lindeberg, M. & Pitkäniemi, H. 2013. Minäpystyvyys, vuorovaikutustaidot, ammattikuvat ja valintakriteerit luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeissa ja toisen opiskeluvuoden kokemusten jälkeen. *Kasvatus*, 44 (1), 58–72.
- Lortie, D. 1975, *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: University Press.
- Madden, B. 2015. Pedagogical pathways for indigenous education with/in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 51, 1–15.
- Malmberg, L. 2006. Goal-orientation and teacher motivation among teacher applicants and student teachers. *Teaching and Teacher Education* 22 (1), 58–76.
- Marton, F. 1994. Phenomenography. Teoksessa T. Husen & T. N. Postlethwaite (toim.) *International Encyclopedia of Education* 8. Oxford: Elsevier Science, 4424–4429.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and awareness*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Marton, F., Dall’Alba, G., & Beaty, E. 1993. Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research* 19, 277–300.

McNamara, O. & McNicholl, J. 2016. Poverty discourses in teacher education: understanding policies, effects and attitudes. *Journal of Education for Teaching*, 42(4), 374–377.

Meri, M. & Westling, S. 2003. Luokanopettajakoulutuksen valinta koulutuksen tavoitteiden näkökulmasta. Luokanopettajakoulutuksen valintakokeiden kehittämishanke Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa. Teoksessa P. Räihä, J. Kari & J. Hyvärinen. (toim.) Rutiinivalinnoista laadukkaasiin valintastrategioihin. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 77, 178–192.

Murray, J., Swennen, A. & Shagrir, L. 2009. Understanding Teacher Educators’ Work and Identities. Teoksessa A. Swennen & M. van der Klink (toim.) 2009. *Becoming a teacher educator: Theory and Practice for teacher educators*. London: Springer, 29–43.

Myers, D. G. 2002. *Intuition. Its Powers and Perils*. New Haven: Yale University Press.

Nikkola, T. & Räihä, P. 2007. Opettajan työn analyysi opiskelijavalintojen perustaksi. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) *Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–22.

OECD. 2015. Who wants to become a teacher? *PISA in Focus*, No. 58, OECD Publishing, Paris.

Pecek, M. & Macura-Milovanovic, S. 2015. Do admission criteria for teacher education institutions matter? A comparative study on beliefs of student teachers from Serbia and Slovenia about inclusive practices. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 21 (3), 260–276.

Rinne, R. 1986. Kansanopettaja mallikansalaisena: opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoimismekanismit Suomessa 1851–1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A 108.

Rollnick, M. and Mavhunga, E. 2016 The place of subject matter knowledge in teacher education In J. Loughran and M. L. Hamilton (toim.) *The International Handbook on Teacher education*. Dordrecht: Springer, 423–452.

Räihä, P. 2010. Koskaan et muuttua saa! Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen vaikeudesta. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Acta Universitatis Tamperensis* 1559.

Sahlberg, P. 2012. The most wanted: Teachers and teacher education in Finland. Teoksessa L. Darling-Hammond & A. Lieberman (toim.) *Teacher education around the world*. New York: Routledge, 1–21.

Shechtman, Z. 1992. A group-assessment procedure as a predictor of on-the-job teacher performance. *Journal of Applied Psychology* 77(3), 383–387.

Sajavaara, K., Hakkarainen, K., Henttonen, A., Niinistö, K., Pakkanen, T., Piilonen, A.-R. & Moitus, S. 2002. Yliopistojen opiskelijavalintojen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 17:2002. Helsinki: Edita.

Uusiautti, S. & Määttä, K. 2013. Who is a suitable teacher? The over-100-year long history of student selection for teacher training in Finland. *International Journal of Sciences* 2 (3), 109–118.

Valtakunnallinen kasvatusalan valintayhteistyöverkosto. 2016. VAKAVAAn osallistuneiden koulutusten hakemuskäärät ja pisteraajat. <http://www.helsinki.fi/vakava/koepisteet.html>. (Luettu 16.5.2017.)

Valli, R. & Johnson P. 2007. Entrance examinations as gatekeepers. *Scandinavian Journal of Educational Research* 51 (5), 493–510.

Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf

VNK. 2015. Ratkaisujen Suomi: Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015. Hallituksen julkaisusarja 10/2015.

VNK. 2016. Toimintasuunnitelma strategisen hallitusohjelman kärkihankkeiden ja reformien toimeenpanemiseksi 2015–2019. Päivitys 2016.

Vipunen. 2017. <https://vipunen.fi/fi-fi>. (Luettu 02.08.2017.)

Vogt F. & Rogalla, M. Developing Adaptive Teaching Competency through coaching. *Teaching and Teacher Education* 25 (8), 1051–1060.

Åkerlind, G. 2005. Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development* 24 (4), 321–334.

Åkerlind, G., Bowden, J., & Green, P. 2005. Learning to do phenomenography: a reflective discussion. Teoksessa J. Bowden, & P. Green (toim.) *Doing developmental phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press. 74–100.